

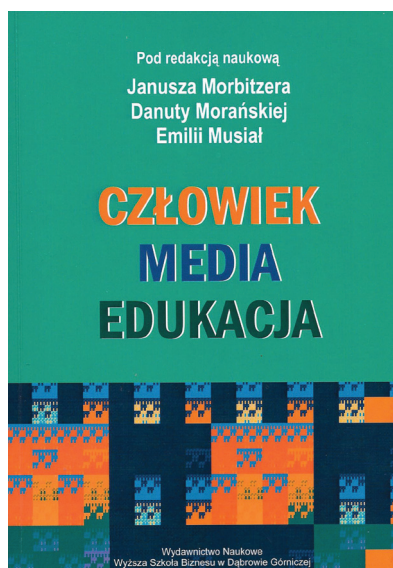
BIBLIOTEKA 2018, NR 22 (31)
DOI: 10.14746/b.2018.22.15

PL ISSN 1506-3615

JACEK WOJCIECHOWSKI

Człowiek – Media – Edukacja,

red. nauk. Janusz Morbitzer, Danuta Morańska,
Emilia Musiał, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo
Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu 2017, s. 236.
ISBN 978-83-65621-29-0



Digitalizacja i automatyzacja rozmaitych procesów – rzeczywista, lecz czasem tylko pozorowana, nieraz efektywna, ale niekiedy nieskuteczna – wkroczyła teraz w stadium intensywnej ekspansji, nie omijając humanistyki ani zdarzeń społecznych. Wdarła się również do bibliotekarstwa, przynosząc niejake pożytki, ale powoduje też liczne nieporozumienia i komplikuje koncepcje prognostyczne. A jeszcze więcej komplikacji wygenerowało się w obszarze edukacji i to na wszystkich poziomach, od przedszkolnego po uniwersytecki.

Szczególnie zwraca uwagę ingerencja digitaliów oraz automatyzacji w dydaktykę. Już nie tylko jako jej wsparcie

i uzupełnienie, ale coraz częściej w formie **zastępstwa** pracy nauczycieli lub wykładowców.

Obecnie to już nie jest przedmiot li tylko roztrząsań teoretycznych. Istnieją bowiem odpowiednie przedsięwzięcia praktyczne, z aplikacją internetową – również w Polsce, jak choćby Małopolska Chmura Edukacyjna, lub inne programy oraz portale. Ma to daleko idące konsekwencje nie tylko dla kształcenia szkolnego, ale także dla pozainstytucjonalnego samokształcenia, więc tym samym: dla bibliotekarstwa szkolnego, akademickiego, pedagogicznego oraz publicznego.

Tymczasem w naszym zawodowym piśmiennictwie trudno doszukać się jakiegokolwiek na ten temat wzmianki. Tak, jakby zjawisko nie istniało lub nie miało większego znaczenia. Za granicą programy **MOOC**, czyli *Massive Open Online Courses*, są szeroko (według mnie, nawet zbyt szeroko) obecne w internecie, a metody ich użytkowania są często i konstruktywnie rozważane¹. Z zaadresowaniem do szkół i do nauczycieli, ale także do bibliotek oraz do bibliotekarzy. Tymczasem u nas takich sygnałów jest mniej niż mało, w szczególności zaś bardzo rzadko następują odniesienia do bibliotekarstwa.

Dlatego zwracam uwagę na tom wieloautorski, wydany przez Wyższą Szkołę Biznesu w Dąbrowie Górniczej, a poświęcony aktualnym relacjom edukacji z mediami. Dopowiem zresztą od razu, że mimo opieki merytorycznej i redakcyjnej znanego specjalisty, prof. **Janusza Morbitzera**, połowa tekstów w tym tomie jest bardzo mizernej jakości i w ogóle nie należało ich publikować. Ale pozostałe są godne uwagi, a przy tematycznej u nas mizerni – tym bardziej warte przeczytania, zwłaszcza przez bibliotekarzy oraz bibliotekoznawców. Chociaż całkowicie nonsensowny układ tekstów w tomie, mianowicie alfabetyczny według nazwisk autorów (!?), lektury jednak nie ułatwia.

W kilku interesujących wypowiedziach zostało scharakteryzowane środowisko cyfrowe w ogóle: jako takie. Z nastawieniem niekoniecznie ujednoliconym, ale to też ma swój sens. Natomiast większość tekstów odnosi się do dydaktyki zautomatyzowanej oraz do digitalnego wspierania i uzupełniania *tradycyjnych* procesów lekcyjnych.

Dla tego ogólnego ujęcia symptomatyczne są opinie inicjatora publikacji, **Janusza Morbitzera** (dr hab., prof. WZB w Dąbrowie Górniczej), zawarte w *Przedmowie* oraz wewnątrz tomu, w tekście *Sokrates odwrócony, czyli o internetowej głupocie*. Sygnalizujące zarówno rozwojowe implikacje internetu, jak też destrukcyjne, mianowicie amputujące intelektualną aktywność, co autor nazywa *mediatyzmem*, czyli epidemią głupoty właśnie.

Jego (i nie tylko jego) zdaniem internet uwalnia od zapamiętywania oraz od myślowego przetwarzania przyjmowanych treści, czyli przekształcania informacji w wiedzę. Dlatego razem z nieuctwem panoszy się niewiedza i to w wymiarze trwałym. Treści przechowuje się nie w głowie, ale w komputerze, bez odróżnienia wartości od chłamu, bo tak jest wygodniej. Wygląda to wręcz na utratę instynktu samozachowawczego. Co raz częściej internauta to smartfonowy zombie, czyli *smombie*.

¹ L. Cooperman, *The art of teaching online*, Kidlington 2018; M. Glassman, *Educational psychology and the internet*, New York 2016; G. Veletsianos, *Social media in academia*, Abingdon 2016.

Internet może więc sprzyjać postępowi, ale również degradować. Potrzebne są zatem umiejętności produktywnego korzystania. Bez tego narzędzie jest niebezpieczne.

Niestety, pozostałe opinie o środowisku cyfrowym zamieszczone w tej książce są przeważnie trudne do przyjęcia. Nawet w miarę interesujący tekst **Anny Andrzejewskiej** (dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) jest skażony wewnętrzną sprzecznością. Otóż mieszczą się tam sugestie, że jest to przestrzeń prawdy i fałszu (co miałyby z tego wynikać?), że dla wielu stanowi łatwo dostępną kryjówkę oraz że relacje między internautami są powierzchowne, a emocje – słabe. Ale w następnych zdaniach pojawia się wniosek, że te relacje, jakkolwiek często nietrwałe, są jednak *szczerze* (?!). Muszę więc jako czytelnik powiedzieć: wiem, że nic nie rozumiem.

Bardziej jednoznaczny jest natomiast tekst **Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk** (dr hab., Uniwersytet w Białymstoku), odnoszący się do obiegu informacji w sieci, mimo że fragmentaryczny i uwikłany w ułomną próbę zdefiniowania pojęcia *informacji*. Natomiast można zgodzić się – jak autorka napisała – że do cech informacji należą: prawdziwość, wiarygodność, aktualność, ważność oraz przyswajalność. Tyle że to jeszcze nie jest komplet oraz brakuje wniosku, co miałyby z tego wynikać.

W dalszym wywodzie pojawia się sugestia, że oto mamy teraz czas łatwego tworzenia, magazynowania oraz dystrybucji informacji, a także dogodnego do niej dostępu. Ale rezultatem głównym jest nadmierna podaż: 90% to bezwartościowe śmieci.

Jednak najważniejsze w tym tekście wydaje mi się przypomnienie, że informacja to dopiero półprodukt, wymagający przetworzenia, a nie efekt finalny. Autorski model etapów informacyjnego **procesu** wygląda tak oto: dane > informacja > wiedza > mądrość. Żeby więc produktywnie brać w nim udział i docierać do etapu końcowego, trzeba znać swoje potrzeby poznawcze, wiedzieć, gdzie potrzebne informacje są, oraz umieć je przetwarzać i wykorzystywać.

Z całą pewnością należało w książce wyodrębnić najważniejszy segment, odnoszący się do automatyzacji dydaktyki. I rozpocząć – zresztą całą książkę! – od tekstu **Wacława Strykowskiego** (prof. zw. dr hab. UAM w Poznaniu) i **Rafała Sochy** (mgr). Bardzo ciekawego, zwłaszcza za sprawą **klarownego** wprowadzenia do technologii dydaktycznej i jej automatyzacji. Co nie przeszkadza, że niektórym supozycjom jestem zdecydowanie przeciwny.

Według tekstowej opinii dotychczasowy monopol edukacyjny szkoły został przełamany, tak jak i jej system klasowo-lekcyjny – ze skutkiem dobrym, ale również i mniej dobrym. Internet umożliwił mianowicie

kształcenie zdalne i rozległe (jednak dopowiem: efektów jakościowych na razie nie znamy), nauczyciel zaś stał się w tym kontekście przewodnikiem i doradcą, a nie: znawcą wszystkiego.

Z detali: automatyzacja zastąpiła dzienniczek ucznia produktem elektronicznym, a zamiast zeszytu pojawiło się portfolio w chmurze. Powstał też jeden podręcznik do 14 przedmiotów, zastępując 62 podręczniki do 5 tys. tematów. No i co z tego? Nie podoba mi się ta liczbowa ekwibrystyka, zwłaszcza że – jak wiadomo – odbiór digitalistów jest powierzchowny i znacznie uboższy intelektualnie niż drukowanych². Tak można zatem w ogóle zniszczyć kształcenie.

A już całkowitym nieporozumieniem jest opinia, że Wikipedia zastąpiła szkolną bibliotekę. Czy ktoś z panów autorów widział kiedykolwiek bibliotekę szkolną na własne oczy? Takich nonsensów nie powinno być w poważnym tekście.

Różne obawy związane z całą tą sprawą, szczególnie nauczycielskie, próbuje łagodzić wypowiedź **Jolanty Gałęckiej** (ekspert firmy „Nowa Era” w Gdyni), która twierdzi, że elektroniczne programy dydaktyczne mają zwiększyć efektywność nauczania i przyspieszyć procesy, nie zastępując nauczycieli, lecz ich wspomagając. Programy mają do każdego użytkującego ucznia dostosować treść, układ oraz poziom trudności – zależnie od jego kompetencji, które muszą być rozpoznane – identyfikując też cel **danego** procesu edukacji (wszak nie tylko szkolnej) i analizując rezultaty. Przypomina to trochę dotychczasową praktykę korepetycyjną, również opartą głównie na *indywidualizacji* uczenia się.

Zdaniem autorki można w ten sposób zaspokoić potrzeby poznawcze (mam wątpliwości), natomiast emocjonalnych oraz społecznych – już nie. A od dawna sądzimy, że to są niezbędne komponenty edukacji. Jednak najbardziej zbulwersowała mnie opinia, że to jest świetny sposób

² A. Baddeley, *Working memory*, w: *Scientists making a difference*, New York 2016, s. 119–122; N. Carr, *The shallows. What the internet is doing to our brains*, New York 2010, s. 113–119, 194–196, 211–213; F. Craik, *Levels of processing in human memory*, w: *Scientists making a difference*, New York 2016, s. 128–131; S. Dehaene, *Reading in the brain*, New York 2009, s. 1–2; M. Ito, *Mobilizing imagination every day*, w: *The new media and technocultures reader*, Abingdon 2011, s. 493; N. Kowalewska, N. Pietrowa, *Ekrannaja kultura i deformacja knigacztenija podrostkow*, w: *Skorinowskije cztienija 2016: kniga kak fenomen kultury, iskusstwa, technologii*, Minsk 2016, s. 40; J. Nielsen, K. Pernice, *Eyetracking web usability*, Berkeley 2010, s. 162, 196, 395–396, 403–405; O. Reszetnikowa, *Sowremiennyje internet-pożowatieli: ich osobennosti i predpoczitanija*, w: *Rumiancewskije cztienija 2017*, cz. 2, Moskwa 2017, s. 91–94; L.S. Squire, *Memory and brain*, w: *Scientists making a difference*, New York 2016, s. 66–68; K. Szafranec, *Młodzież i nowe media: socjalizacja pod własnym nadzorem*, w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, Warszawa 2015, s. 183, 193–196 [dokument elektroniczny]; Y.Y. Tang, *Brain-based learning and education. Principles and practice*, London 2017, s. 7–9, 13–15, 50–51; J. Vetulani, *Mózg, fascynacje, problem, tajemnice*, Kraków 2010, s. 42, 86.

przygotowania do **testów**. Tymczasem przecież nie testy, ale użyteczna **wiedza** ma finalizować procesy edukacyjne: to jest wszak przygotowanie do **życia**. Za dużo zatem w tym wszystkim niejasności, pólśłówek i haseł oraz fascynacji gadżetami – jak na tak ważny obszar społecznej egzystencji.

Ukonkretnioną koncepcję Systemu Algorytmicznego Nauczania (SAN), który ma wspomagać nauczyciela, przedstawia – niestety w kiepskiej stylistyce – **Włodzimierz Gogołek** (prof. zw. dr hab. z UW). Program ma dostosować się do wyjściowego stanu wiedzy ucznia, a poza tym oferuje m.in. syntetyczną samoocenę efektów kształcenia. Oczywiście: wymaga wprowadzenia szeregu informacji. O treściach nauczania, o psychice ucznia, a także innych (zmiennych) wiadomości o uczniu. Zdaniem autora szczególnie ważną zaletę tego programu – co istotne: **wspomagającego** nauczanie stacjonarne – jest indywidualizacja serwowanych treści, więc możliwość nastawienia na konkretną osobę.

Są też w książce próby oceny uwarunkowań oraz efektów takiego kształcenia. **Danuta Morańska** (dr w WSB w Dąbrowie Górniczej), w tekście napisanym jeszcze gorzej, więc na granicy czytelności, na podstawie przebadania 187 osób sygnalizuje niektóre ważniejsze okoliczności takiej edukacji. No więc dostosowanie do poziomu wiedzy, wizualizacja przekazu, aktualizacja treści, indywidualizacja tempa transmisji oraz możliwość wzajemnego kontaktowania się współuczestników kształcenia. Autorka kojarzy tę formę również z **kursami**. W sieci: edukacyjnymi, doskonalącymi albo aktualizującymi wiedzę. A obok tego – z mieszanymi, czyli połączonymi z tradycyjną formą nauczania.

Szerzej niż tylko do kursów, bowiem w ogóle do *otwartego* uczenia się przez całe życie, nawiązują **Ewa Zawisza**, **Małgorzata Mądry-Kupiec** i **Anna Kwatera** (dr z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), sugerując że to jest, lub może być, forma dla takich celów szczególnie przydatna. Zwłaszcza w kontekście zapotrzebowania na nowe umiejętności na przyszłym rynku pracy – chociaż przywołany rejestr przykładowy takich specjalności jest mizerny, w porównaniu do szerszych analiz prognostycznych³. Natomiast da się zaakceptować pomysł na trzy formuły samokształcenia: *just enough* – tyle co trzeba, *just in time* – aktualizację oraz *just for me* – treści zindywidualizowane.

Jest też ciekawostka, lecz mało ciekawa. Otóż nawet w **takim** kontekście i w ogóle w całej książce nie ma żadnego odniesienia do bibliotekarstwa – wyjąwszy to jedno, które przywołałem, lecz tego akurat mogło nie być. A w gronie autorów figuruje np. Hanna Batorowska.

³ R. Susskind, D. Susskind, *The future of professions*, Oxford 2017.

Frapująco zrelacjonowana jest natomiast informacja **Anny Kowalik-Conder** (dr w Wyższej Szkole Collegium Balticum w Szczecinie) o badaniach, które przeprowadziła wśród 68 licealistów. W celach badawczych proces uczenia się – w istocie: pozyskiwania wiadomości, a to nie to samo – posegmentowała i scharakteryzowała, jak następuje: wyszukiwanie > ewaluacja > selekcja > przetwarzanie > wykorzystanie informacji. Dodając od razu, że w tradycyjnych procesach lekcyjnych poza wyszukiwaniem nie da się zauważyć dalszych etapów postępowania. To jest horror – jeżeli ma rację. Jednak, jej zdaniem, w kontaktach z siecią realizują się wszystkie. Inna sprawa, że mam wątpliwości, czy samoczynnie i zawsze.

W każdym razie wnioski z obserwacji są interesujące. Otóż przy sieciowym wyszukiwaniu pojawiają się trudności, jeżeli treści są skomplikowane. Również selekcja tych treści – zwłaszcza nieznanymi – jest narażona na błędy. Z kolei przetwarzanie okazuje się lepsze (ale nie wiadomo, jak to zostało stwierdzone) przy technicznej sprawności internetowej (mało to wiarygodne), jednakże gorsze, jeżeli przedmiot edukacji nie jest lubiany. Natomiast ewentualne wykorzystanie (to oczywistość) ma miejsce tylko wówczas, kiedy wymaga tego, lub przynajmniej to umożliwia, sytuacja. Której w szkole z zasady nie ma, bo też szkoła w istocie wcale uczniów nie aktywizuje.

Ten tekst zasługuje na szczególną uwagę. Zawiera bowiem nie tyle pochwałę edukacji elektronicznej, ile absolutnie żałosny obraz szkolnego nauczania i to na poziomie liceum. Byłoby więc dobrze, gdyby autorka nie miała racji.

No i są jeszcze w tej książce użyteczne charakterystyki otwartych platform edukacyjnych w sieci, które w ślad za inicjatywą UNESCO funkcjonują od 2002 roku. Ich polskie warianty wylicza oraz omawia **Marlena Plebańska** (dr hab., prof. Akademii Finansów i Biznesu „Vistula” w Warszawie). To m.in. Wikycytaty, Scholaris.pl, Polona, Wolne Podręczniki, Wolne Lektury, Akademia Orange, Open AGH, Cyfrowa Szkoła, Włącz Polskę. Istnieje też specjalna aplikacja iTunesU, która pozwala przygotować lekcje z linkami do sieci i do tych programów. Na tej bazie został sporządzony projekt Otwarte Lekcje.

Z kolei **Katarzyna Potyrała** (dr hab., prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie) i **Anna Michniewska** (mgr tamże) klarownie charakteryzują Khan Academy – platformę wspierającą w serwisie YouTube procesy edukacyjne. Dla szkoły podstawowej (matematyka) oraz ponadpodstawowej (matematyka, biologia, chemia i in.), a także dla samokształcenia dorosłych. Zawiera teksty, filmy, ćwiczenia oraz programy edukacji indywidualnej. A przy tym nauczycielom umożliwia nadzór, uczniom zaś stwarza szanse wzajemnego komunikowania się.

Mam nieodparte wrażenie, że cały ten obszar digitalnych i zautomatyzowanych programów edukacyjnych umknął uwadze większości bibliotekarzy. To źle, bo trzeba zmierzyć się z tym problemem i wypracować **dla bibliotek** stosowne koncepcje postępowania. Po rozpoznaniu – m.in. za sprawą (nie tylko) tej książki.

